

Mollenhauer, Klaus

Ein "Mutuum Colloquium" zum 100. Geburtstag Erich Wenigers. Einführung in den Themenschwerpunkt

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 359-364



Quellenangabe/ Reference:

Mollenhauer, Klaus: Ein "Mutuum Colloquium" zum 100. Geburtstag Erich Wenigers. Einführung in den Themenschwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 359-364 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104593 - DOI: 10.25656/01:10459

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104593>

<https://doi.org/10.25656/01:10459>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis
Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger's
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger's Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingly Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpmagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
 One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994

- 503 RECENT PUBLICATIONS

Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers¹

Einführung in den Themenschwerpunkt

„WENIGER mobilisiert anscheinend immer noch das Fach“, meint H.-E. TENORTH auf den folgenden Seiten, „aber mehr durch die Provokation der Probleme als durch die Aktualität der Lösungen“. Das ist die Formel, auf die sich wohl alle einigen können, die an jenem Wechselgespräch teilnahmen – in Göttingen, Anfang November 1994. Aber sie ist alles andere als beruhigend, denn sie könnte bedeuten, daß die „Erbschaft“ ERICH WENIGERS eher aus Schulden bestünde und weniger aus Kapitalien. Sind die Erben also noch kreditwürdig? Wie häufig in solchen Fällen, läßt sich ein merkwürdiges Gemisch aus Affirmation und Zweifel konstatieren. Wäre es anders gewesen, könnte jenes Kolloquium nicht als Veranstaltung zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik gelten. Aber eben darum handelte es sich.

Manches darf in einer solchen Perspektive, in einem solchen Blick auf einen der zweifellos wichtigsten akademischen Lehrer des Fachs „Pädagogik“ zwischen 1925 und 1961 in den Hintergrund gerückt werden: etwa die in der Sekundärliteratur selbst nur mittelmäßig zur Darstellung gebrachte Meinung, WENIGER sei ein „mittelmäßiger Denker“ gewesen; die eher terminologische Frage, wo das Etikett „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ am besten angebracht wäre; ob – so eine der Thesen des Einleitungsreferates von ILSE DAHMER – WENIGERS Pädagogik im Grunde „solipsistisch strukturiert“ sei; ja selbst noch das Rätseln über die Frage, ob der pädagogischen Theorie (der wissenschaftlichen, der des Praktikers) „Befangenheit“ im Blick auf die praktische Verantwortung wesentlich sei; schließlich die von DAHMER pointiert vorgetragene These – und da geraten nun die Metaphern in arge Schwierigkeiten –, das Erziehungsverhältnis sei von WENIGER als eine Imitatio Christi gedacht worden – derartiges darf man vernachlässigen, wenn man der Aufforderung TENORTHS folgt und prüft, in welchen Hinsichten denn von einer „Provokation der Probleme“ oder Problemstellungen immer noch gesprochen werden könne, oder ob wir nicht doch, hier und da, uns mit unwiderruflichem Veralten abfinden müssen. „Veralten“ hieße ja nicht, daß die Fehler vergessen würden – M. BRUMLIK hat auf die Schuld solchen Vergessens, die schon in WENIGERS eigenen Texten nach 1945 wenigstens hypothetisch anzunehmen ist, deutlich hingewiesen (vgl. hier S. 427 ff.); es hieße aber – ein freilich gelegentlich schmerzhafter Prozeß in der Ablösung der Generationen –, wenigstens an einigen Stellen die

¹ Die Beiträge der Kommentatoren in diesem Heft beziehen sich auf den Vortrag von ILSE DAHMER.

Kontinuitäten aufzukündigen, keine „Traditionen“, wie TENORTH sagt, zu etablieren. Stellt man solche schwer wägbaren Komponenten des pädagogischen Denkens WENIGERS vorerst hintan, dann bleiben einige wichtige Fragen, die aber zumeist auch, jedenfalls für mich, ziemlich irritierend sind.

1. Sofern wir uns noch irgendwie in den Überlieferungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lokalisieren – D. BENNER hat dafür einen zuverlässigen Rahmen beschrieben (vgl. S. 409 ff.) –, ist die „Identität des Fachs“ (TENORTH, S. 415) ein Dauerthema. Das ist, jedenfalls in *einer* hier zunächst angesprochenen Hinsicht, eine wissenschaftsgeschichtliche Marotte, eine Skurrilität, die man sonst selten beobachten kann. Daß dies bei uns zu besonderer Wichtigkeit avancierte, das hängt, wie ich vermute, mit der wissenschaftsgeschichtlichen Herkunft und mit der arbeitsteilig-wissenschaftssystematischen Lokalisierung der Pädagogik in den 20er Jahren zusammen. Daß es etwa, um einen Vergleich heranzuziehen, innerhalb der Sozialwissenschaften heute noch eine nennenswerte und vom Fach als bedeutsam registrierte Diskussion zu der Frage gäbe, worin denn die Politikwissenschaft ihre „Identität“ finde, ist mir nicht bekannt. Wir dürfen also auch diese alte Frage des Fachs „Pädagogik“ auf sich beruhen lassen, wenngleich in wissenschaftshistorischer Erinnerung, WENIGERS argumentative Anstrengungen im Hinblick auf „die Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis“ einen höchst respektablen Schritt in Richtung auf die Pädagogik als akademischer Disziplin darstellten.
2. Wenn auch – der Politikwissenschaft vergleichbar – heute kaum noch über „Autonomie“ und „Eigenständigkeit“ in jenem wissenschaftspolitischen oder -organisatorischen Sinn seriös gestritten wird, hat sich doch eine andere Komponente jener von DILTHEY über (z. B.) NOHL, BUBER, FLITNER, LITT und eben bis hin zu WENIGER immer wieder zum Thema gemachten Argumentationsfigur erhalten (oder ist es inzwischen nur ein Topos?): das „Erzieherische“. Da ist dann gelegentlich von dessen „Wesen“ die Rede, oder, zurückhaltender, von der „Eigenlogik der Erziehung“. Das sind freilich wichtige Fragen, zumal dann, wenn man sie kulturhistorisch angeht. Aber auch hier kann man sich Entlastung vor zu hohen Ansprüchen bei anderen Wissenschaften holen. Die Kunstwissenschaft beispielsweise hat in den letzten Jahrzehnten eindrucksvolle Wissensbestände hervorgebracht, ohne die Frage nach dem „Wesen“ der Kunst, dem „Künstlerischen“ oder der „Eigenlogik“ künstlerischer Produktion beantwortet zu haben. Zwar finden derartige Diskussionen statt, aber eher am Rande, wenngleich sie dann, wenn sie zu respektablen Argumentationen führen, auch die Perspektiven des Fachs zu verändern vermögen. Was also seinerzeit für WENIGER, aus Gründen der Wissenschaftspolitik, im Zentrum seines Bemühens stand, dürfen wir heute den philosophisch interessierten Kolleginnen und Kollegen überlassen, jedenfalls brauchen wir es nicht mehr zur Feststellung der „Identität“ des Fachs. Der kulturell unbestreitbare Sachverhalt, daß eine Kultur immer über Generationengrenzen hinweg vermittelt werden muß – von SCHLEIERMACHER schon mit vielen Implikationen so klar formuliert, daß wir mit der Ausführung dieses Theorie-Programms noch lange beschäftigt sein werden – bedarf derart aufwendiger empirischer Recherchen, daß die Pädagogik ihre „Identität“ eher in den zuverlässigen kultur-

theoretischen, historischen und aktuell-empirischen Beschreibungen hat als im „Wesen“ des „Erzieherischen“. Freilich werden unsere wissenschaftlichen Studien um so besser sein, je deutlicher uns auch die Frage ist, was es denn, im Rahmen anderer Kulturverhältnisse, mit dem Verhältnis der Generationen zueinander auf sich hat. Dies war freilich WENIGERS wichtigste Frage. Er hat sie aufgeworfen – wie viele andere auch –, aber nicht ausgeführt.

3. Daß WENIGER das nicht tat, hängt (u. a.) mit seiner Abstinenz gegenüber den Sozialwissenschaften und der kulturempirischen Forschung zusammen. Insofern war er – und nur hier ist BEUTLER recht zu geben – etwa im Vergleich mit H. PLESSNER oder auch mit dem Pädagogen A. FISCHER – „mittelmäßig“. Sein Oeuvre seit 1949 ist eine Sammlung von Fragmenten. Wäre er ein Schriftsteller gewesen, dessen Texte weniger auf die enge Professionalität pädagogischer Berufe hin orientiert sind, dann wären es vielleicht beachtliche Essays geworden. So aber ist das meiste: Theorie-Skizze, begriffliche Konturierung, Aufforderung zu einem Weg, den andere gehen mußten, wenn sie denn den Weg der wissenschaftlichen Profession einschlagen wollten. Ich vermute, daß er das wußte und daß dieses eigene Defizit eine Quelle seiner Liberalität war. Als ich ihm, als sein Assistent 1959, einen Aufsatz über „Anpassung“ vorlegte, mit mir damals sehr wichtigen Bezugnahmen auf Soziologie und kognitivistische Entwicklungstheorie, sagte er: „Sie verlassen damit die Pädagogik! Aber wir drucken es“ (in der Zeitschrift für Pädagogik). Er merkte wohl, daß mir anderes wichtiger war als „Eigenständigkeits“-Argumentationen, ohne daß deshalb diese „Provokation“ erloschen wäre. Er konnte das akzeptieren. Das war WENIGER als Hochschullehrer.
4. Mit dem Theorem, daß die pädagogische Theorie die „Befangenheit“, die „Parteilichkeit“ oder ähnliches mit der Praxis teilen müsse, steht es anders. TH. SCHULZE nimmt darauf ausdrücklich Bezug, H. THIERSCH indirekt, aber wohl auch zustimmend. Dieser aus der engen Bindung an die pädagogischen Reformbewegungen entstandene quasi-theoretische Topos leidet, unter dem Gesichtspunkt seiner Theoriefähigkeit, an zwei Mängeln: Als Terminus der praktischen Philosophie – so scheint er gemeint zu sein, denn es geht um das pädagogisch Gute – wird er durch ethische Argumentation zu wenig gestützt. „Befangenheit“ ist so letzten Endes kaum mehr als „Parteilichkeit“ für den epochalen Trend in der Erziehungswirklichkeit. „Befangenheit“ mag die Sicht auf Fragen der aktuell-kulturellen Problemstellungen erschließen, aufmerksam machen auf dieses oder jenes, hat aber insofern nur eine Zubringerfunktion für das, was wissenschaftliche Theorie sich zum Thema macht, gehört also eher der Genese als der Geltung theoretischer Sätze an. Das zeigt den zweiten Mangel: Das Theorem von der „Befangenheit“ der Theorie ist historisch unzureichend aufgeklärt. Gerade dann, wenn die Pädagogik „historisch-systematisch“ (KLAFFKI) arbeiten sollte, müßte sie eingestehen, mindestens heute, daß sie es mit einer Pluralität von Befangenheiten zu tun hat, und zwar so, daß diese zwar häufig und ehrlicherweise dem Wohl der Kinder, ziemlich häufig jedoch (um mich vorsichtig auszudrücken) dem Wohl der Erwachsenen dienen, auch dort, wo etwa das Kind verherrlicht oder „vergöttlicht“ wird – eine merkwürdige Ambivalenz

der Reformpädagogik. Historische Aufklärung würde also das Theorem der „Befangenheit“ eher bei Alltagstheorien ansiedeln als dort, wo es um wissenschaftliche Konstruktionen geht. Aber auch dies bleibt, wenn ich recht sehe, eine „Provokation“. Eine wissenschaftliche Pädagogik, die die Frage nach dem pädagogisch-sittlich Guten gar nicht mehr aufwirft, ist mir derzeit nicht gut vorstellbar; sie müßte sich allerdings des Rahmens einer historischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts argumentativ versichern.

5. Das rührt an die „historisch-systematische“ und oben schon unter anderen Termen angesprochene Frage, ob es sinnvoll sei, einen pädagogischen „Grundgedankengang“ zu rekonstruieren, der die „Einheit“ des Fachs zu verbürgen hätte (vgl. BENNER, S. 412). BENNER ist, wenn ich seinen Kommentar recht verstanden habe, nach zwei Seiten hin skeptisch: Einerseits befürchtet er – wie 1960 WENIGER meinem ersten Versuch zur Ausweitung der Disziplinengrenzen gegenüber – eine Diffundierung des Fachs in eine Agglomeration von mehr oder weniger zuverlässigen Wissensbeständen aus anderen Wissensfeldern, also dem ähnlich, was ADORNO „Halbbildung“ nannte; andererseits und deshalb müsse die Pädagogik zu einer Kritik der Verhältnisse, der „Welt“ unter den Gesichtspunkten pädagogischer Fragestellungen in der Lage sein. Wie ist das möglich? WENIGER hat diese Schwierigkeit, nach ihren beiden Seiten hin, nicht bewältigt; aber er hat uns das Problem überliefert. Ob die Gegenstandskonstruktionen des Fachs und seiner Forschungsoperationen untereinander noch in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, ist in der Tat eine Frage, die uns mit Gründen beunruhigen sollte.
6. Demgegenüber scheint mir zweitrangig zu sein, ob das Denken WENIGERS an die Schwelle einer „Theorie kommunikativen Handelns“ heranführt. DAHMER und KLAFFKI sind dieser Meinung; auch ich bezog aus dieser heuristischen Hypothese in den 70er Jahren viel Motivation, aber nur deshalb, weil sie mir einen Kontinuitätsentwurf für meine Karriere erlaubte. Der objektive wissenschaftshistorische Sachverhalt ist weniger eindeutig, besonders dann, wenn man die Kritische Theorie nicht nur in der Variante von HABERMAS vor Augen hat, sondern in der von ADORNO und HORKHEIMER (vgl. dazu BRUMLIK im folgenden). Diese Komponenten der „Erbschaft“ dürfen strittig sein. Das gilt auch für die Frage, welche Namen wir nun für den Sinnzusammenhang unserer Gegenstandskonstruktionen verwenden; das „Erzieherische“, „Erziehungswirklichkeit“, „Generationen-Verhältnis“ oder – wie zwischen DAHMER, KLAFFKI, SCHULZE und anderen offenbar strittig – „Bildung“ oder „Lernen“. Freilich verändern sich mit der Wahl derartiger „grundlegender Konzepte“ (SCHULZE) auch thematische Referenzen. Ich bevorzuge, mit DAHMER und KLAFFKI, beispielsweise den Begriff „Bildung“, weil er die historischen Konnotationen deutlicher ins Spiel bringt als der Begriff „Lernen“; mit diesem indessen lassen sich evolutions-theoretische Erwägungen besser verknüpfen; die sich bei „Bildung“ nur dann zwanglos ergeben, wenn man, beispielsweise, der Metamorphose-Vorstellung GOETHES folgt. Aber das alles ist kein sinnvoller Gegenstand für Grundsatzdiskussionen. Wieder ein Vergleich mit der Kunstwissenschaft: Ob von „Kunst“, „ästhetischen Objekten“, „visueller Kommunikation“ oder ähnlichem die Rede ist, verschiebt zwar die thematischen Aufmerk-

samkeiten, auch die in Anspruch zu nehmenden theoretischen Konstruktionen, beschädigt aber nicht die „Identität“ des Fachs, sofern erhalten bleibt, daß es sich um visuelle Repräsentationen handelt und sofern einige methodologische Imperative im Hinblick auf die Deutung der Materialien in Geltung bleiben.

7. Damit ist man nun wieder bei WENIGER. Auch wenn er – im Unterschied etwa zu W. FLITNER – keine Erörterungen vorgetragen hat, die den Namen Methodologie in einem heute anspruchsvollen Sinne verdienen, ließ er doch, wenn ich recht sehe, keinen Zweifel daran, daß die Pädagogik, letzten Endes, sich auf Verfahren der Sinn-Auslegung verpflichten sollte. Daß auch die quantifizierende Sozialforschung Beträchtliches dazu beizutragen vermag, vermochte er kaum zu sehen. Aber der postulierte Fluchtpunkt pädagogischer Forschung, die Explikation des pädagogischen Sinnes von Daten und Befunden in Geschichte und Gegenwart, bleibt auch für uns eine produktive „Provokation“. Hätte er sich ernsthaft auf den Weg der empirischen Forschung begeben, dann würde er heute vermutlich pädagogische Alltags- oder „Lebenswelt“-Forschung (THIERSCH), jedenfalls aber die qualitative Sozialforschung favorisieren – und wäre mitten im methodologischen Streit der Gegenwart.

Es war ein entschiedener Vorteil des Kolloquiums, daß die Modevokabel „Paradigma“ in den Beiträgen kaum vorkam. Niemand kam auf die Idee, von „geisteswissenschaftlichen“ oder anderen „Paradigmen“ zu sprechen – etwa einem „kritischen“ oder „empirisch-analytischen“, einem „systemischen“ oder einem „lebensweltlichen“. Daß ein solcher wissenschaftstheoretischer Provinzialismus gar nicht erst aufkam, ist nun vielleicht doch ERICH WENIGER als dem gemeinsamen Bezugspunkt der Rede zu verdanken. Affirmation und Kritik wurden im gemeinsamen Horizont möglicher Verständigungen vorgetragen. Es war nicht strittig, welche Art von Sätzen oder Behauptungen als mögliche Wahrheitskandidaten in Frage kommen. Es wäre zu kurz gegriffen, dies als ein „geisteswissenschaftliches Paradigma“ zu bezeichnen; es reicht viel weiter. Es betrifft, als Theorie und Methode, die zuverlässige historische Rekonstruktion des jeweiligen Sinns der kulturellen Praxis „Pädagogik“ aus ihren empirisch zugänglichen Dokumenten. Egal, wie man das nennt; jedenfalls ein seit 250 Jahren, im Hinblick auf Sachverhalte der Kultur, von uns akzeptiertes „Paradigma“.

Die oft erörterte Frage, wie die „historischen“ zu den „systematischen“ Geisteswissenschaften sich verhalten, mit der I. DAHMER ihre Darlegungen hier gleich eröffnen wird, gehört im Kontext der Vorstellungen, die WENIGER von der Pädagogik als akademischem Fach hatte, gewiß zu den wichtigsten. So sorgfältig indessen solche Konstellationen, in wissenschaftshistorischer Perspektive, zu beschreiben sind, so zweifelhaft darf sein, ob, nach jenem Konzept DILTHEYS, die Sozialwissenschaften die legitimen Erben der „systematischen Geisteswissenschaften“ sind und ob, in der verlängerten Sicht WENIGERS, die Pädagogik dazu gehöre oder ob ihr gar im Vergleich zu anderen „Geisteswissenschaften“ ein Sonderstatus zuzubilligen sei. Die tatsächlichen Entwicklungen in anderen Disziplinen – etwa der Literatur-, der Kunst-, der Musikwissenschaft – laufen nämlich weder auf die Trennung von Geschichte und System

zu noch profilieren sie sich, nach ihrer systematischen Seite hin, als Sozialwissenschaft. Davon bleibt unberührt, daß sie alle von soziologischer Aufklärung ungemein profitiert haben, ganz unzweifelhaft auch die Pädagogik. Für sie alle darf geltend gemacht werden, was KLAFKI auch für die Pädagogik postuliert: nämlich daß die wissenschaftlichen Bemühungen ihre historisch-philologischen und historisch-pragmatischen Beschreibungen theoriegeleitet vornehmen, also mit „systematischen“ Fragestellungen verknüpfen – sei es, daß man, linguistisch interessiert, „LICHTENBERGSche Konjunktive“ analysiert, die Blickweisen der Phänomenologie oder der Ökonomie auf die Werke REMBRANDTS richtet, die MANNHEIMER „Empfindsamkeits“-Kompositionen als Vorboten von Autonomie interpretiert oder ob man (gelegentlich) Texte PESTALOZZIS, Autobiographien oder Schulgesetze nach Maßgabe eines pädagogischen Begriffs von Mündigkeit und Bildung zur Darstellung bringt. So könnte denn das wichtigste und kreditwürdige Erbe WENIGERS und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darin bestehen, dieses Fach, wie etwa in der „Volkskunde“ vergleichbar zu beobachten, in eine systematisch reflektierte und empirisch zuverlässig verfahrenende Kulturwissenschaft zu transformieren. Im übrigen ist dieser Vorgang schon lange keine Neuigkeit mehr.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Mollenhauer, Pädagogisches Seminar
der Georg-August-Universität, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen